

**INNOVÁCIÓK A TANÁRKÉPZÉSBEN – ALULNÉZETBŐL****M. NÁDASI MÁRIA**

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának  
egyetemi tanára  
nadas.maria@ppk.elte.hu

Az innováció, motiváció, a projekt, és idestova már a kompetencia is a leginkább inflálódott, legbizonytalanabb tartalmú szakmai fogalmaink közé tartoznak. Az egyértelműség érdekében az *innovációt* a következőkben egyszerűen *javító szándékú változtatásként* fogom értelmezni. Az innovációt a tanárképzésben vizsgálom, s úgy mutatom be, ahogy 1962 óta az ELTE pedagógia tanáraként – 1962–2005-ig a Bölcsészettudományi Karon, 2005–2009-ig a Pedagógiai és Pszichológiai Karon – megéltem, és ahogy visszatekintve ezt a közel fél évszázadot ezen a szálon felidézem.

Semmi túlzás nincs abban, ha azt állítom, hogy az *elmúlt fél évszázadban a tanárképzést a folyamatos innováció jellemezte. Ez a folyamat azonban három jól körülhatárolható, részben különböző sajátosságokkal leírható szakaszra tagolódik.* Az első szakasz 1997-ig tartott, a második szakasz 2005-ig, a harmadik szakaszban most vagyunk benne.

*A három szakasz közötti különbséget nyolc szempont mentén vélem felfedezni:*

1. Minek következtében jelenik meg az innováció?
  - = a képzés immanens terméke,
  - = oktatáspolitikai, oktatásirányítási célnak alárendelt.
2. Hogyan jelenik meg az innováció?
  - = latensen érvényesül,
  - = hosszas szakmai viták után, törvényhez, rendeletehöz kapcsolódik, expliciten jelenik meg,
  - = hosszas társadalmi és szakmai viták után törvényhez, rendeletehöz kapcsolódva expliciten jelenik meg.
3. Milyen szinten folyik az innováció?
  - = országos szinten,
  - = intézményi szinten,
  - = a tanárképzés érdekében folyó oktatás szintjén.
4. Mire vonatkozik az innováció?
  - = a tanárképzés szerkezetére,
  - = a tanárképzés céljaira,
  - = a tanárképzés tartalmára,
  - = a tanárképzésre fordítható időtartamra,

- = a képzésben a gyakorlat fajtáira, súlyára,
  - = a követelményekre, a követelmények rendszerére,
  - = az értékelésre.
5. Az országban folyó tanárképzéseket tekintve milyen irányba hat?
- = egységesítő,
  - = pluralizáló.
6. Mire fókuszál az innováció?
- = a közoktatás igényeire,
  - = a tudományos eredmények tanárképzésbe való integrálására,
  - = a felsőoktatás, a hallgatók szempontjaira,
  - = nemzetközi elvárásokra.
7. Milyen mértékű változtatásokat céloz meg?
- = kis lépésekben történő változások,
  - = néhány vonatkozásban jelentős változások,
  - = a tanárképzés egészét érintő jelentős változások.
8. Hogyan viszonylik az innováció a hazai előzményekhez?
- = összhangban van a közelmúlt hazai hagyományaival,
  - = a közelmúltban megszokott hagyományos megoldások mellett új vagy újnak tűnő megoldásokat is szorgalmaz,
  - = radikális változásokat tart szükségesnek.

*Az első innovációs szakaszt pályakezdésem évétől, 1962-től 1997-ig számítom. Annyit azért az előzményekről is tudni kell (hiszen ez a szakasz objektíve biztosan nem az én munkába lépéssel kezdődik), hogy a tudományegyetemek 1949-től tanárképző egyetemekké váltak. Ennek az volt a lényege, hogy aki nagy nehezen felvételt nyert az egyetemre, a tanult szakokból tanári diplomát kapott (kivéve néhány természettudományi kutató szakot). Ennek érdekében a szaktárgyi tanulmányok mellett minimális pedagógiát és (a tanári munkához irreleváns) pszichológiát tanult. A gyakorlatok (hospitálás, tanítási gyakorlat) a gyakorló iskolákhoz kapcsolódtak. Rontotta a tanárképzés helyzetét (annak idején ezt is biztosan innovációnak tekintették), hogy néhány évig szünetelt a pszichológiaoktatás az egyetemen, s 1950–1957-ig a gyakorló iskolákat besorolták a tanácsi fenntartású, körzeti iskolák közé. Meg aztán érdemes tudni azt is, hogy ebben az időben a pedagógia tanszék személyi állománya sem volt független attól a körülménytől, hogy az oktatók egy része számára az egyetemen való oktatás a politika területén való tevékenykedés vagy sodródás eredménye volt.*

1962-ben ezen a nehéz időszakon már túl voltunk, már lehetett pszichológia szakosnak lenni, már újra működtek a gyakorló iskolák, mindemellet a tanári munkára előkészítő óraszám minimális volt. Három egy féléves, két órás tantárgyat tanítottunk pedagógiából: neveléstörténetet, didaktikát, neveléelméletet. (Évekig az volt, az lehetett az egyik, újra és újra előkerülő legizgalmasabb kérdés, hogy a ne-

veléstörténettel kezdjük vagy zárjuk.) Csekély volt a szakterület keretében tartott módszertan órák száma is (ha egyáltalán volt ilyen), gyakorlatként pedig egy félévben három félnapos hospitálás megszervezésre nyílt lehetőségünk, szigorúan gyakorló iskolában. Az utolsó félévekben került sor a tanítási gyakorlatra ugyancsak a gyakorló iskolákban, a vezetőtanár irányításával, a szakterület felügyeletével.

Mégis innováció-gazdag időszak kezdődött a 60-as évek közepétől, mert pedagógiailag, pszichológiailag jól képzett fiatalok, majd a gyakorló iskolából, kutatóhelyekről érkező tapasztaltabb kollégák kerültek a Neveléstudományi és a Pszichológia Tanszékekre. Így visszatekintve tűnik fel, hogy ez a csapat milyen érdekes összetételű volt. Voltak középfokú tanítóképzőt végzettek, a pszichológia szakot is végzett pedagógia, illetve a pedagógiát is végzett pszichológia szakosok, és természetesen mindenki rendelkezett még a pedagógia és/vagy a pszichológia mellett egy másik szakon is diplomával. Alaptörekvésünk volt, hogy a hallgatókat a tanári munkával kapcsolatban reális ismeretekkel vértessük fel, hogy felismertessük, megérezzük a tanári munka szépségét, felelősségét. És mindegy ilyen minimális óraszámban kellett vállalkoznunk. Mindazok a törekvések, amelyek a tanácskezelés részéről (1) az óraszám megemelésére vonatkoztak, rendre elutasítást nyertek a kari tanácson – a diszciplínák képviselői személyes veszteségnek élték volna meg minden, a tanárképzés számára kedvező döntést. Arra azonban volt példa, hogy a neveléstörténet két órája került veszélybe valamelyik mohó szakterület részéről. A hatvanas években kialakult tehát egy tanárképzés iránt elkötelezett, jól felkészült oktatói gárda, és ezzel együtt maradt a tanárképzés ügye iránt közömbös egyetemi közélet, kari vezetés.

Az innováció ilyen körülmények között a csekély óraszámokon belülre korlátozódott, s ezen a később speciális kollégiumra/gyakorlatra kapott heti két óra sem sokat változtatott. Változtattuk a tartalmat, változtattuk a módszereket. A tartalom alakításának három forrása volt: a viharosan változó közoktatás; az egyre nagyobb súllyal megjelenő empirikus pedagógiai kutatások, az ezekben való részvételünk; s az, hogy jó tanárok akartunk lenni, akiket a hallgatók elfogadnak.

Mi minden történt a közoktatásban? Néhány példa: felbomlott az egységesség, megjelent a korrekció, a felzárkóztatás, a tehetség gondozás szükségessége; megjelentek a kísérleti iskolák, kísérleti osztályok; hosszas vita után megjelent 1978-ban a nevelés és oktatás terve, s a következő években ennek jó néhány módosított változata; 1985-ben megszűnt a szakfelügyelet, a pedagógiai munka tanári tervezésében puhultak az elvárások; az 1980-as évek végétől megjelentek a szerkezetváltó iskolák; 1990-től megszűnt az állam iskola állítási és fenntartási monopóliuma; megjelentek a reformpedagógiai koncepció alapján működő és az alternatív iskolák; megerősödött a differenciálás iránti központi igény; az 1993-as közoktatási törvény szentesítette az addigra kialakult állapotokat; az 1989-ben kezdődő társadalmi vita után megjelent 1995-ben a Nemzeti Alaptanterv; s az iskolák már –

több-kevesebb ellenállással – elkezdtek készíteni helyi pedagógiai programjukat, helyi tantervüket. És most aztán tényleg írhatnánk, hogy stb., stb.

Mi történt a neveléstudományban? A spekulatív, politikai felhangtól sem mentes írások után megjelent, megerősödött az empirikus kutatás; részben a közoktatás változtatásával összefüggésben, részben a külföldi tanulmányutak hatására, részben a neveléstudomány immanens fejlődésének eredményeként. Új témák jelentek meg: a programozott oktatás, a curriculum, a taxonómia, az optimális elsajátítás elmélete, a csoportmunka, reformpedagógia és ismét csak stb., stb. Kötelességünknek éreztük a hallgatók fejében ezeknek a kutatási eredményeknek az összekapcsolását a közoktatás (remélt) változásával. A kutatási témák között ezért kapott helyet kapott maga a tanárképzés is.

A tartalom folyamatos átalakításához illeszkedve kénytelenek voltunk az oktatás módszerein is változtatni. A hagyományos egyetemi előadást felváltotta az interaktív előadás (aminek a megvalósítása nagy előadási csoportban nem is olyan egyszerű), megjelent és a hallgatók körében kedvelt lett a mikrotanítás, s kidolgoztuk a gyakorlatok különböző változatait. A közoktatásban is felhasználható kutatási eredményeinket, nézeteinket a tanárképzésről publikáltuk, kötelező, illetve ajánlott irodalomként – nem csak az ELTE-n – használt tanulmányokat, kiadványokat készítettünk. (2)

Ebben a periódusban az innováció motorjai a pedagógia belső indíttatású, „belső égésű” oktatói voltak. Persze, nem tudtuk, hogy éppen innovációban veszünk részt, csak egyszerűen örömmel és sokat dolgoztunk.

Ennek az innovációs szakasznak a jellemzői a nyolc kritériumhoz visszakapcsolva a következők:

1. az innováció a képzés immanens terméke volt;
2. latensen érvényesült, rajtunk kívül – a Pedagógiai Tanszék vezetését leszámítva – senkit nem érdekelt, senki nem figyelt fel rá, mi meg természetesen tartottuk;
3. csak a pedagógia oktatás szintjére korlátozódott;
4. a tanárképzés tartalmára, módszereire, a gyakorlat új variációinak kidolgozására, súlyának növelésére terjedt ki;
5. a tanárképzés pluralizálódása irányába hatott, mert minden tanárképző egyetem pedagógia oktatói azt tehették, amit tudtak és fontosnak tartottak – az aktuális egyetem és tanárképzéssel is foglalkozó főiskola szabta keretek között;
6. az innováció egyszerre próbált tekintettel lenni a közoktatásra, a legújabb kutatási eredményekre és a hallgatókra, a felsőoktatás sajátos igényeire;
7. a változások kis lépésekben jelentek meg;
8. a változások összhangban voltak a közelmúlt hazai hagyományaival.

A 80-as évek végére egyre több kérdés merült fel országosan a felsőoktatással általában, a tanárképzéssel kapcsolatban különösen is. Az oktatási törvény felsőoktatási vonatkozásait érvénytelenítették, a szigorú szabályozottság után bekövetkezett a dereguláció időszaka. Fény derült a tanárképzés intézményi kiszolgáltatottságára. Mi pozitívan élhettük meg, hogy a 80-as 90-es évek fordulóján az ELTE-n zajló bölcsészképzés radikális reformja is kiemelten foglalkozott ezzel a problémával. Az ELTE Bölcsészettudományi Karán a tanárképzés ügye iránt elkötelezett dékáni vezetés **(3)** szorgalmazásával összhangban a kari Tanárképzési Bizottságon keresztül el lehetett mondani, le lehetett írni, amit gondolatban „kitermeltünk”. Vita-vitát követett, konferencia konferenciát, és aminek rendre nekiütköztünk: a szakterületek képviselőinek félelme a pedagógiai-pszichológiai tárgyak térnyerésétől. Szembesültünk azzal az elképzeléssel, hogy az a jó tanár, aki jól tudja a szaktárgyát, a pedagógia, pszichológia csak sallang a tanárképzésben. Rendre bizonygatnunk kellett azt az evidenciát, hogy kiváló szaktárgyi felkészültség nélkül nincs jó tanár, de ha az oktatásban pedagógiai, pszichológiai felkészültség híján a tanulóakra nem vagyunk tekintettel, nem tudunk tekintettel lenni, akkor hiába a kiváló szaktárgyi tudás.

A 111/1997-es Kormányrendelet, *a második innovációs szakasz* nyitánya tehát hosszú (mintegy hét évig tartó), nehéz vajúdási időszak után született meg, de nagy változásokat hozott a tanárképzésben.

Miről rendelkezett? Szétválasztotta a tanárképzést és a tudósképzést, természetesen úgy, hogy továbbra is fontosnak tartotta a tudós tanár eszményét, de a tanári tanulmányokat, a tanárságot a képzés folyamatában ettől kezdődően választani lehetett (ezzel a bölcsészettudományi kar tanárképzési gyakorlatát tette általánossá). Megnövelte a pedagógia és a pszichológia órák számát, előírta a pedagógiai-pszichológiai komplex szigorlatot. Sor került új típusú gyakorlat bevezetésére; ekkor jelent meg a gyakorló iskolai (szaktárgy) tanítási gyakorlat mellett a nem gyakorló iskolában teljesítendő egyéni komplex iskolai gyakorlat, iskolaismereti céllal. A kormányrendelet előírta a szakmódszertanra fordítandó, megemelt óraszámot. Új elemként jelent meg a tanári szakdolgozat készítésének követelménye. A tanári képesítővizsgálóval, a külön tanári diplomával a tanári tanulmányok méltó befejezését tette lehetővé a kormányrendelet. (A tanárképzés és a tudósképzés szétválasztásával, a tanári képesítővizsgálóval egyébként a háború előtti gyakorlathoz nyúlt vissza.)

A magunk részéről örömmel vettük ezeket a változtatásokat, saját törekvéseink megvalósulását láttuk bennük. Ez természetesen nem jelentette azt, hogy nem kellett nagyon sokat tennünk a változások egyetemen belüli szervezeti, tartalmi, módszertani kidolgozása érdekében. Elkészítettük az új programokat; a pszichológia oktatóival közösen újra és újra ki- és átdolgoztuk a komplex szigorlati tételeket; ugyancsak a pszichológiai szakterülettel közösen megfogalmaztuk a tanári képesítővizsga kérdésköreit; külföldi példa nyomán beemeltük értékelési rendszerünkbe a portfóliót, barátkoztunk a pszichológusokkal, szakmódszertanosokkal vizsgán való együttműködés műfajával. Új segédleteket vagy segédletként is használható anya-

gokat dolgoztunk ki a tanárképzésben való tanulás segítéséhez. Vannak közöttük olyan munkák, amelyek több kiadást, átdolgozást is megéltek már, sőt országosan használtak a tanárképzésben. **(4)** Az új megoldások mellé azonnal kontrollt építettünk be (bár akkor még nem nagyon hallottunk a minőségbiztosításról): valamennyi tanárszakot végző hallgatót megkérdeztünk az egyes kurzusok után is, a komplex szigorlat után is, képesítő vizsga után is a képzés részleteivel kapcsolatos véleményéről, élményeiről. A saját munkánk fejlesztése során ezeket a véleményeket nagyon komolyan figyelembe vettük.

Ennek az innovációs szakasznak a nyolc jellemzője:

1. oktatáspolitikai, oktatásirányítási célnak alárendelten jelent meg és expliciten zajlott;
2. hosszas szakmai viták után a változtatás feladatait kormányrendelet mondta ki,
3. a tanárképzés minden szintjére kiterjedt,
4. a struktúrán kívül a tanárképzés minden összetevőjét érintette,
5. a tanárképzés egységességének irányába hatott, mind a tanárképző főiskolák, mind az egyetemek számára kötelező volt a kormányrendelet végrehajtása;
6. a kormányrendelet a kutatási eredményeket figyelembe véve elsősorban a közoktatás szempontjaira tekintettel készült;
7. néhány vonatkozásban jelentős változásokat hozott;
8. összhangban volt a közelmúlt hazai hagyományaival is, visszanyúlt a második világháború előtti megoldásokhoz is.

A kormányrendelet előírásainak megfelelő munkára való átállás során hamar meg kellett értenem: ha az innováció kiterjed mind országos, mind intézményi, mind a pedagógiai folyamat szintjére – a három szinten nem feltétlenül mozog együtt. Az innováció lassítására, fékezésére mind az intézménynek van lehetősége a feltételek hiányára való hivatkozással, mind a napi gyakorlat szintjén van mód eltolni az aszinkronitás irányába a folyamatokat.

*A harmadik innovációs szakaszban most vagyunk benne. A „Bologna-folyamat” keretében sok-sok szakmai–pedagógiai vita, ütközés, egyeztetés eredményeit tükrözi a 289/2005-ös szakmai–pedagógiai felsőoktatási törvény.*

Az előkészítő folyamatban a nemzetközi sugallatokat olykor követve, olykor azokkal perlekedve; a tanárképzéssel kapcsolatos hazai igényeket ismerve, olykor félreismerve, akár félremagyarázva sok-sok tartalmas vita, sok-sok egymás mellett elbeszélés zajlott le. Ez lényegében érthető is, hiszen a tanárképzéssel foglalkozók között néhány kérdésben évek óta nincs konszenzus, s egy ilyen nagyívű változás provokálja az eltérő nézeteket.

A változások alakításában az ELTE koncentráltan a Bölcsészettudományi Karból 2003-ban kivált Pedagógiai és Pszichológiai Kar tevékenységén keresztül vett részt.

„146. oldal  
A 8. pont utáni 2.  
bekezdésutolsó sor  
szakmai-pedagógiai  
space nélküli h. kjel”

Hová szúrjam be?

Ez a tevékenység kétirányú volt: a Kar már 2003-ban országos vitaülést rendezett (5), majd vezetőjén és képviselőin keresztül a Nemzeti Bologna Bizottságban igyekezett befolyásolni a történéseket; az egyetemen belül a tanárképzés ügyét a kialakuló ELTE-modellhez simítani az erre a célra létrejött bizottsági rendszer (Tanárképzési Tanács, Közoktatási Bizottság, Pedagógusképzési Tanács) szerepe lett.

A szabályozásnak (289/2005 (XII. 22) Kormányrendelet a felsőoktatási alapszintű mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről) megfelelően a *legfontosabb változások* a következőképpen foglalhatók össze:

- az ötéves, egyciklusú tanárképzést felváltotta az öt és fél éves, kétciklusú képzés;
- a tanárképzés mesterszinten (5 félévben) zajlik, de ráépül az előző 6 félévre, a BA vagy BSc képzésre;
- a BA vagy BSc képzés keretében 10 kredit pedagógia, pszichológia készít elő a tanári mesterképzési szintre (de ez nem kötelező, ezt választani lehet);
- a tanárképzés egyetlen mester szak, amelyen belül különböző szakképzettségek vannak;
- két szakképzettség választása kötelező;
- a két szakképzettség eltérő creditszáma indokoltá teszi, hogy a két szakképzettséget illetően fő és mellék szakképzettségnek tekintsük (ez a megoldás a nemzetközi gyakorlatban ismert és bevált);
- a szakképzettségek részben megfelelnek a hagyományos tanári szakoknak, részben megjelentek új szakképzettségek (speciális pedagógiai modulok), amelyek főleg az iskolák működésében; a diákok életvitelében, értékeiben; az integráció következtében előálló változások kezelésére készítene fel;
- megnőtt a szakmódszertanok szerepe, ami kifejeződik az óraszámokban, pontosabban annak a szemléletmódnak az igénylésében, hogy a tanári mesterképzésben a szaktárgyak oktatása során legyen alapszempontra a szakterület tanításának tanítása-tanulása;
- új elem a képzést záró fél éves, nem gyakorlóiskolában teljesítendő iskolaismereti gyakorlat.

Mit lehet várni ettől a változástól? Hogy valóban azok mennek tanárnak, akik erre motivációt éreznek; hogy a képzés során a pedagógia, a pszichológia, a szakmódszertan jobban illeszkedik; hogy az elmélet és a gyakorlat összhangja inkább megteremthető lesz; hogy a pályára készülők mellett, hogy szaktárgyukban jól képzettek lesznek, a szaktárgy tanításának sajátosságait is megismerik, hogy átlátják az iskola világát, és a rájuk váró feladatokban sokszínű személyes tapasztalatot szereznek.

Mi is jellemzi ezt az innovációs szakaszt?

1. Az oktatáspolitikai, az oktatásirányítási kezdeményezésére, nemzetközi kötelezettség keretében, a felsőoktatás átalakításán belül került fókuszba.

2. Hosszas, gyakran heves társadalmi és szakmai viták után törvény, kormányrendelet szabályozza a tennivalókat.
3. Minden szintre kiterjed.
4. A tanárképzés egészére vonatkozik.
5. Az egységesség és a pluralizmus egyensúlyára törekszik.
6. Megkísérli figyelembe venni a közoktatás igényeit, a tanárképzéssel kapcsolatos kutatási eredményeket, a nemzetközi elvárásokat, s a felsőoktatás szempontjait is.
7. A tanárképzés egészét érintő jelentős változásokat ír elő.
8. Részben hagyományos, részben radikálisan új megoldásokat szorgalmaz.

Említettem már, hogy az innovációs folyamatoknál nem feltétlenül mozog együtt az országos, az intézményi és a gyakorlati szint. Ez most is megfigyelhető. Az országos és az intézményi szint együttmozgását a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság igyekszik biztosítani azáltal, hogy csak akkor kapják meg az intézmények a szakindítási engedélyt, ha annak a személyi, infrastrukturális, tudományos feltételei adottak. Azonban a gyakorlati, megvalósulási szint innovációhoz való viszonyában már sokféle lehet.

Az ELTE-n is, országosan is – hiába a sok tisztázó értekezlet, megbeszélés – még mindig lehet találkozni félreértésekkel, vitára ingerlő álláspontokkal. Mert előfordul, hogy valaki

- nem számítja bele a tanárképzést szolgáló tanulmányokba a BA vagy BSc képzést;
- nem tud azonosulni azzal a gondolattal, hogy nem csak a szaktárgyat kell jól megtanulnia a tanárjelöltnek, hanem azt is, hogyan lehet azt tanítani;
- nem tartja fontosnak a tanulókról való, az iskolák speciális feladataival kapcsolatos tudást,
- azt találja megfelelőnek, ami van, hiába a gyerekek egy-egy tantárggyal kapcsolatban megjelenő országos érdektelensége, tudatlansága.

A magam számára már megfogalmaztam, miért lehetséges az, hogy ezekkel a véleményekkel, félreértésekkel kapcsolatban olykor nemcsak az érvek, hanem a tények is hatástalanok. Azt leszögezhetjük, az új tanárképzési koncepció eredményes véghezvitelének érdekében mindannyiunknak változtatnunk kellett/kell korábbi, jól megszokott gyakorlatunkon. Lehet, hogy változtatni kell a tanárképzésben mind a szakképzettséghez szükséges, mind a pedagógiai, pszichológiai tananyag mennyiségén, belső struktúráján, egyes anyagrészek részletezettségén; lehet, hogy változtatni kell az egyetemi oktatás módszerein, ha a tanári munkára kívánjuk felkészíteni a hallgatókat (közben ne feledjük, mi magunk, a mi pedagógiai munkánk is mintául szolgál); lehet, hogy a tanárképzés tárgyaiban túl kellene lépni „az ismereteket én átadom, a tanulók vegyék át” szemléleten; lehet, hogy a módszertanoknak nemcsak a tudomány mai állását kellene tükrözniük, hanem a mai gyerekek, taná-



rok, iskolai segédletek, iskolai folyamatok sajátosságaival is összhangban kellene lenniük. *Sőt, nem csak lehet, hanem egészen biztos, hogy mindez kell. S változni, változtatni nehéz... Személyiség, gondolkodásmód, elhatározás, bátorság kérdése ez.*

Az ELTE PPK pedagógiai-pszichológiai moduljának kidolgozói is vállalkoztak – összhangban a 15/2006. (IV. 3.) OM rendelettel – a változtatásra. **(6)** Szakítani tudtak a nagy hagyományokkal rendelkező, általunk ismert, tanított, megszokott tananyag szerkezettel, tantárgyi rendszerrel. A tanegységek kialakításakor nem a tudomány struktúrájából, hanem a mai iskolában szükséges tanári tevékenységrendszerből indultak ki, s ahhoz rendezték a pedagógiai, pszichológiai, szociológiai tartalmakat. Új tanárképzési paradigma fogalmazódott meg, amikor kimondták: a képzés során a tanárjelöltek hétköznapi pedagógiai nézeteiből, előfeltevéseiből kell kiindulni. Az új képzésben részt vevők többet fognak tudni a mai gyermekekről, önmagukról, jobban fogják érteni a pedagógiai folyamatokat (szocializáció, nevelés, oktatás, tanítás, tanulás stb.), tájékozottabbak lesznek az iskolával mint működő szervezettel, az iskolát körülvevő társadalmi környezettel kapcsolatban.

Ez év (2009) szeptemberében iratkozott be a BA, BSc tanulmányait tanári mesterszakon tovább folytató első évfolyam. Az ehhez csatlakozó követő vizsgálat majd alapja lehet – ha szükséges – a folyamatos korrekciónak, továbbfejlesztésnek. Ki nem próbált, humán területet érintő fejlesztés esetén ez nem megkerülhető lehetőség, hanem kötelesség.

## Jegyzetek

1. Az ELTE BTK Pedagógiai Tanszékének vezetője ebben az időszakban (1957–1977) Nagy Sándor egyetemi tanár volt.
2. A következőkben az első innovációs szakaszban általunk készített, a közoktatáshoz és a tanárképzéshez kapcsolódó munkákból sorolunk fel néhányat:  
Bábosik István, M. Nádasi Mária (1970): *Az oktatás nevelő hatásának vizsgálata*. Tankönyvkiadó, Budapest.  
Bábosik István, M. Nádasi Mária (1975): *Közvetett ráhatás a csoportmunkában*. Tankönyvkiadó, Budapest.  
Buzás László (1974, 1980): *A csoportmunka*. Tankönyvkiadó, Budapest.  
Buzás László (1967): *Az Új Iskola pedagógiája*. Pedagógiai Közlemények. Tankönyvkiadó, Budapest.  
Falus Iván (1969): *A visszacsatolás problémája a didaktikában*. Tankönyvkiadó, Budapest.  
Falus Iván (1972): A tanári hatékonyságról és a tanárképzésről. *Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 1109–1123.  
Falus Iván (1975): *Mikrotanítás*. OOK, Veszprém.  
Falus Iván, Hunyady Györgyné, Takács Etel, Tompa Klára (1979): *Az oktatócsomag*. Tankönyvkiadó, Budapest.  
Falus Iván (szerk., 1980): *Az oktatástechnológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.

- Falus Iván (1985): A videotechnika alkalmazása a tanári döntéshozatal kutatásában. In: Pooór Zoltán (szerk.): *Képmagnetofon alkalmazása a pedagógusképzésben és a továbbképzésben*. V. OOK Veszprém, 41–55.
- Falus Iván (1986): *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván, Golnhofér Erzsébet, Kotschy Beáta, M. Nádasi Mária, Szokolszky Ágnes (1989): *A pedagógia és a pedagógusok. Egy empirikus vizsgálat eredményei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (szerk., 1993): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Golnhofér Erzsébet (1978): A korszerű didaktika előadások szerepe a pedagógusképzésben. *Pedagógusképzés*, 2. sz. 57–66.
- Golnhofér Erzsébet (1986): Beszámoló az egységes pedagógia oktatás egyik lehetséges változatáról. In: *A pedagógia elméleti és gyakorlati oktatása az ELTE-n*. Az ELTE Tanárképző Bizottsága, Budapest, 103–109.
- Golnhofér Erzsébet, M. Nádasi Mária (1980): *A pedagógus tevékenysége a tanulók egyéni munkájának tervezésében és irányításában*. OOK Veszprém.
- Golnhofér Erzsébet, M. Nádasi Mária (1981): Tanárjelöltek a nevelés céljáról. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 305–310.
- Golnhofér Erzsébet, M. Nádasi Mária (1981): Munkatankönyv alkalmazása a pedagógusképzésben és továbbképzésben. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 5–24.
- Golnhofér Erzsébet, M. Nádasi Mária (1982): Az elmélet és gyakorlat egységének érvényesítése a pedagógusképzésben és -továbbképzésben. In: Poór Ferenc (szerk.): *Képmagnetofon alkalmazása a pedagógusképzésben és a továbbképzésben*. V. OOK, Veszprém, 55–68.
- Golnhofér Erzsébet, M. Nádasi Mária, Szabó Éva (1993): *Készülünk a vizsgáztatásra*. Korona Kiadó, Budapest
- Kotschy Beáta, Golnhofér Erzsébet, Nádasi Mária, Falus Iván (1983): Tanárjelölt egyetemisták a tanárképzésről. *Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 836–851.
- M. Nádasi Mária (1989): A pedagógusképzés tartalmi és módszertani továbbfejlesztésével kapcsolatos kutatások az ELTE BTK Neveléstudományi Tanszékén. In: Komlóssy Ákos (szerk.): *A pedagógusképzés és a neveléstudomány helyzete hazánkban*. Budapest, 235–249.
- M. Nádasi Mária (1993): A pedagógusképzés átalakításáról – konkrétan. In: S. Faragó Magdolna (szerk.): *Tanárképzésünk megújulása*. Budapest, 129–136.
- M. Nádasi Mária (1993): A pedagógia oktatása a tanárképzés keretében az ELTE BTK-n. *Magyar Pedagógia*, 3–4. sz. 173–186.
- M. Nádasi Mária (1986): *Egységesség és differenciáltság a tanítási órán*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- M. Nádasi Mária, Golnhofér Erzsébet (1985): Munkatankönyv a pedagógiai képzésben. In: Nagy Sándor – Szarka József – Szűcs Pál – Mészáros István (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1979–1984*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 304–319.

- Nagy Sándor (1981): *Az oktatás alapkérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy Sándor (1993): *Az oktatás folyamata és módszerei*. Volos Kiadó, Budapest.
- Petriné Feyér Judit, Mészölyné Fehér Katalin (1982): *Differenciált osztálymunka, optimális elsajátítás a gyakorlatban*. Pedagógiai Közlemények 23. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (1993): Bölcsészhallgatók vizsgateljesítményekkel kapcsolatos attribúciói. *Magyar Pedagógia*, 3–4. sz. 117–148.
- Réthy Endréné (1995): *Tanulási motiváció*. Új Pedagógiai Közlemények, Budapest.
- Szabolcs Éva (1981): Taxonómiák a nevelési célok rendszerében. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 183–191.
- Takács Etel (1965): A házi feladatok didaktikai problémái. In: Kiss Árpád – Nagy Sándor – Szarka József – Szokolszky István (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 265–280.
- Takács Etel (1978): *Programozott oktatás?* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Takács Etel (1985): *A részletes követelményrendszer értelmezése és továbbfejlesztésének lehetőségei*. OPI (Kézirat)

3. A Nemzeti Bologna Bizottság Tanárképzési Albizottságának vezetője: Hunyady György, egyetemi tanár volt.
4. A „111-es” végrehajtását támogató legfontosabb segédletek vagy segédletként használható/ használt publikációk:

Bábosik István (szerk., 1997): *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest.

Falus Iván (szerk., 1998, 2003, 2009): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I–III.) *Iskolakultúra*, 2. sz. 21–33.; 3. sz. 22–40.; 4. sz. 21–31.

Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

M. Nádasi Mária (2001, 2007): *Adaptivitás az oktatásban*. Comenius Bt. Pécs, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

2003-ban indult útjára az Oktatás-módszertani Kiskönyvtár sorozat (sorozat szerkesztő: *Golnhofér Erzsébet* – Kiadó: Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest):

- Falus Iván, Kimmel Magdolna (2003, 2009): *A portfólió*. 102 o.
- Gordon Györi János (2003): *Tehetségpedagógiai módszerek*. 120 o.
- Lénárd Sándor, Rapos Nóra (2009): *Fejlesztő értékelés*. 124 o.
- Mikonya György (2003): *A tanításművészet módszere*. 128 o.
- M. Nádasi Mária (2003): *Projektoktatás*. 92 o.

Nahalka István (2003): *Túl a falakon*. 99 o.

Petriné Feyér Judit (2003): *A problémaközpontú csoportmunka*. 102 o.

Szivák Judit (2003): A reflektív gondolkodás fejlesztése. 83 o.

Vámos Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában*. 109 o.

5. A szakasz szakmai nyitánya az újonnan alakult Pedagógiai Pszichológia Kar 2003. szeptember 11-én tartott vitaülése volt. Anyaga megjelent: *Pedagógusképzés a 21. században*. ELTE-modell. ELTE, Budapest, 2003. 116 o.

6. A bolognai folyamat természetével, dilemmáival, megoldásmódjaival foglalkozó tanulmányok, írások:

Falus Iván (2005): Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 5–16.

Falus Iván (2005): Sztenderdek tanárok és tanárképzők számára. *Pedagógusképzés*, 4. sz. 143–146.

Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Falus Iván, Kotschy Beáta (2006): Kompetencia alapú tanárképzés: Divatos jelszó vagy a megújulás eszköze? *Pedagógusképzés*, 3–4. sz. 67–78.

Golnhofér Erzsébet (2007): Az átalakuló tanárképzés és a neveléstudomány. *Pedagógusképzés*, 4. sz. 45–50.

Kálmán Orsolya, Rapos Nóra (2007): Kellenek-e alapelvek a pedagógusképzés átalakításához? Európai tendenciák. *Pedagógusképzés*, 4. sz. 23–44.

A pedagógiai-pszichológiai modul kidolgozása során történt szemléletváltást mutatja be, az elvégzett munkát foglalja össze a *Pedagógusképzés a 21. században*. ELTE-modell. 2009-es konferencia kötete. A kötet címe: *Az ELTE PPK szerepe az átalakuló tanárképzésben 2003–2008*. 7–75. o. (Szerzők: *Golnhofér Erzsébet, Hunyady György, Kálmán Orsolya, M. Nádasi Mária, N. Kollár Katalin, Vámos Ágnes*)